

A LÍNGUA DE SINAIS COMO FOCO DE CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO NO BRINCAR DE CRIANÇAS SURDAS

Marina Velosa Simões

RESUMO

O brincar é de fundamental importância na infância, pois engloba a cognição, o afeto e a linguagem. As representações dos papéis sociais e o brincar estão vinculados às questões do desenvolvimento e educação das crianças. O brincar leva a realização dos desejos que não podem ser realizados e satisfaz a necessidade de interação com o objeto e com pessoas promovendo o desenvolvimento das crianças. O objetivo desse estudo foi de investigar como as crianças surdas que se comunicam por meio da língua de sinais representam e constroem os papéis sociais no jogo imaginário. As reflexões sobre os autores em relação às crianças surdas que possuem uma comunicação por meio da língua de sinais e suas representações dos papéis sociais dentro do jogo imaginário versam sobre a questão de que as crianças quando brincam desenvolvem a língua de sinais e a linguagem. Esta pesquisa pode constatar que as crianças surdas brincam e utilizam as representações sociais, pois possuem uma língua de sinais que as possibilita adquirirem a linguagem.

PALAVRAS - CHAVES

Surdez; Língua de sinais; Brincar.

THE SIGN LANGUAGE AS FOCUS OF CONSTRUCTION OF IMAGINARY IN DEAF CHILDREN PLAYING

ABSTRACT

Playing is very important in the childhood, because it is composed by cognition, the affection and the language. The representations of the social roles and playing are tied with the questions of the development and education of the children. Playing takes the accomplishment of the desires that cannot be carried through and satisfies the necessity of interaction with the object and people promoting the development of the children. The objective of this study was to investigate how deaf children, that uses sign language, represent and construct the social roles in the imagining playing. There are some researchers who consider deaf children and their communication through sign language and its social role representation in the imagining playing. They claim that while children play they develop sign language and the global language itself. The sign language is the language of deaf children. This research could establish that deaf children play and use social representations, because a sign language that make possible language acquisition.

KEYWORDS

Deafness; Sign language; Playing

INTRODUÇÃO

Segundo Bruner (2002) citado por Kishimoto (2002), a brincadeira desenvolve a descoberta de regras e aquisições de linguagem. A criança brinca quando repete a brincadeira nos contatos interativos com os adultos e acaba descobrindo regras, ou melhor, ela não só a repete quando brinca, mas também altera a seqüência ou coloca novos elementos. Quando a criança altera a seqüência acaba desenvolvendo a competência de recriar situações.

A brincadeira nada mais é do que um processo de relações da criança com o objeto a ser brincado, ou seja, o brinquedo com outras crianças e outros adultos, sendo um processo da cultura.

As crianças vivem de modo diverso conforme a época, a cultura e a classe social. Elas não são excluídas, mas o estatuto, o lugar delas é construído de modo diferente, de acordo com o lugar e o momento. A sociologia da criança, jovem disciplina em pleno desenvolvimento, mostra o quanto a infância varia segundo os contextos, o quanto ela deriva, não de uma essência intemporal, mas de uma construção social, tanto no nível das representações quanto no das condições reais de vida. O brinquedo é antes de tudo uma relação entre o mundo adulto e o mundo das crianças (BROUGÈRE, 2004, p.14).

A maneira como a criança utiliza-se do brinquedo, como ela realmente brinca e sua preferência é a produção de seus sentidos e de suas ações.

A ação na situação imaginária, segundo Vygotsky (1991), ensina a criança a direcionar seu comportamento não só na percepção imediata dos objetos ou na situação que a afeta de imediato, mas também no significado da situação.

A imaginação e arte da infância, afirma que não há uma fronteira impenetrável entre fantasia e a realidade, muito pelo contrário, defende a existência de diferentes formas de vinculação entre a atividade imaginadora e a realidade. Segundo ele, os processos criadores encontrados desde os primeiros anos da infância se refletem basicamente em suas brincadeiras ou jogos e são produto de um tipo de impulso criativo, entendido como aquele que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações (CERISARA, 2002, p.123).

Na idade pré-escolar as crianças têm desejos que não podem realizar imediatamente, com a brincadeira, elas acabam entrando em um mundo ilusório e imaginário, sendo que os desejos não realizáveis encontram a possibilidade de serem realizados, ou seja, no ato de brincar. Sendo assim, o brinquedo socializa o desejo, dando –lhe forma controlável através da brincadeira. A brincadeira representa o desejo dominante da infância – o de tornar-se adulto. Podemos saber se uma criança está realmente brincando, quando ela na brincadeira utiliza-se de situações imaginárias. (VYGOTSKY, 1991).

O brinquedo acarreta nas crianças um preparar para o mundo adulto, como no caso da

boneca, representando o futuro das meninas-mães. Mas será que podemos pensar que a brincadeira pode determinar o futuro? Se ensinar a menina a brincar com a boneca e limpar a casa isso a torna no futuro uma exímia dona de casa. Nesse caso é o desejo da criança que prevalece, portanto, seu desejo diante da vida adulta que escolherá como será construído o imaginário e qual será o seu brinquedo. (CERISARA, 2002)

O faz de conta, a imitação, a invenção de papéis são utilizados pelas crianças como mediadores do desenvolvimento das brincadeiras, não desvinculado de um desejo futuro no presente, um por vir lúdico.

Nesse sentido há que se pensar no desejo da vida adulta apontado por Freud apud Brougère, pg 94: “o brinquedo das crianças é regido pelos seus desejos ou, mas rigorosamente, por aquele desejo que tanto coadjuva para sua educação: o desejo de ser adulto.” Em além do princípio do prazer, Freud citado por Brougère pg 94, destaca, “por outro lado, porém, é obvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem”.

A criança, portanto se torna adulto na infinidade da duração de sua brincadeira, sem ter as reais obrigações e responsabilidades de uma vida adulta.

A brincadeira oferece uma compensação ao status real de dependência da criança, que é a tradução de um desejo de independência por meio de imagens positivas do mundo adulto ou, pelo menos, consideradas como tais pela criança. A imagem do futuro responde a um desejo presente. É no presente da infância que nasce a expressão do futuro (CERISARA, 2002, ,p.130).

1 O BRINCAR E A LÍNGUA DE SINAIS

O início da comunicação é por meio da interação com o outro e por meio dos jogos. Como diz Bruner (2002), os jogos se dividem em formato de ação conjunta, adulto e criança agindo juntos com o objeto, adulto e criança observando juntos um objeto e formatos mistos em que tem a característica da atenção e da ação. A relação no ato do brincar pode ser estabelecida, com outra criança ou outro adulto e essa relação define a forma como irão conduzir a brincadeira.

A forma como a criança brinca e utiliza o brinquedo é uma produção de sentidos e ações e estas podem variar dependendo da idade, do gênero e a forma de interação lúdica. Com a brincadeira a criança tem a possibilidade de exercer papéis realizados pelos adultos, como, por exemplo, colocar uma roupa de noiva e se casar, pegar a pasta do pai e fazer como

quem vai ao trabalho entre muitas outras representações. (GÓES, 2001).

Ao brincar de ser alguém, de assumir um personagem, a criança assume um “eu fictício” ou tem uma vivência “do eu do outro” (expressões emprestadas de Vygotsky, 1984; Bakhtin, 1997). O faz-de-conta, sobretudo em suas formas mais desprendidas do campo tangível da atividade ou mais guiadas pela imaginação e pela linguagem, permite elaborar sobre os outros e sobre si, repercutindo sobre a formação da criança como membro da cultura e como indivíduo singular (GÓES; LOPES, 2004, p.11).

Em pesquisas realizadas com surdos Góes (2001) e Silva (2002), em momentos lúdicos perceberam uma diferença na forma das crianças surdas sinalizadoras ao brincarem, pois utilizam as mãos como canal lingüístico e também para a manipulação dos objetos.

Este trabalho concebe a criança surda como pertencente de um grupo lingüístico minoritário, isto é falante da língua brasileira de sinais, língua esta que é um canal visoespacial para se comunicar, diferente das pessoas ouvintes que tem como canal lingüístico o auditivo-oral, ou seja, são comunidades lingüísticas diferentes e não inferiores.

O domínio de uma língua desde os primeiros meses de idade é importante e fundamental para o desenvolvimento natural do indivíduo, acredita-se na aquisição da língua de sinais por parte dos surdos como garantia do seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico.

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for apreendida - e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de Sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso (SACKS, 1998, p.56).

No caso de crianças surdas, todo o vínculo entre os pais e o filho surdo pode ser afetado pela forma como a família irá encarar essa diferença. A mãe muitas vezes com o diagnóstico da surdez acaba por deixar de se comunicar de qualquer forma com seu filho acarretando danos ao seu desenvolvimento em todas as áreas como cognitivas, afetivas, simbólicas e lingüísticas. (ROSSI, 2000).

Alguns pais não se dispõem a aprender a língua de sinais, investindo como único meio de forma de comunicação com seu filho à língua oral. Normalmente há um (des) entendimento entre pais ouvintes e filhos surdos. O resultado desses (des) entendimento acarreta no atraso de linguagem no seu filho surdo. (SACKS, 1998).

O processo de linguagem configurado pela emergência da auto-orientação marca o momento de entrecruzamento da inteligência prática com a fala na criança. A fala orientada para si altera radicalmente a estrutura da atividade, pôr permitir ações mediadas, que ampliam a liberdade frente ao campo perceptual e a possibilidade de transformar uma situação. Há um desdobramento da atividade, sendo que as formas de ação sobre as coisas e as pessoas passam a incluir, com o falar para si, os processos de análise, antecipação, planejamento, organização. (GÓES, 1999, p.29).

No lastro das idéias de Góes ao surdo, é primordial criar um ambiente lingüístico do qual ele possa adquirir a língua de sinais, entretanto isso não ocorre em razão da resistência dos pais em permitirem aos seus filhos uma língua que não seja a sua “[...] o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (GÓES, 1999, p.37).

Sendo a brincadeira uma relação adulto e criança a família composta de pais ouvintes e filhos surdos pode fazer uso das brincadeiras em momentos de interação para o desenvolvimento da língua de sinais e da relação afetiva entre pais e filhos. Visto que o papel da família é proporcionar um espaço de desenvolvimento seguro, em que as crianças aprenderão a ser humanas, a formar a sua personalidade, sua auto-imagem e saber relacionar-se com a sociedade em que vivem.

Em crianças surdas de pais ouvintes o sinal inicia-se por volta dos 12 meses sendo desenvolvido no período de até 2 anos. Diferente dos bebês surdos filhos de pais surdos que seus primeiros sinais aparecem aproximadamente aos 6 meses de idade. (QUADROS, 1997).

As primeiras combinações de sinais para a formulação de frases simples começam mais ou menos aos 2 anos nas crianças surdas. Aos 2 anos e meio a 3 anos de idade, as crianças, quando expostas a um ambiente lingüístico adequado, apresentam a explosão do vocabulário em sinais, sendo que o domínio completo dos recursos morfológicos é por volta dos 5 anos, e aos 5 e 6 anos que se utilizam os verbos flexionados de forma adequada, “[...] criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada pôr pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência ...os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas, sim, na função lingüística que a serve” (QUADROS, 1997, p.7).

2 O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa foi realizada no Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação “Prof. Dr.

Gabriel O. S. Porto” (CEPRE) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo os sujeitos seis crianças com o diagnóstico de surdez profunda, na faixa etária de 4 a 6 anos são atendidas no Programa de Orientação à Família no CEPRE.

A autora deste artigo era presença participante dos atendimentos pedagógico na condição de estagiária do CEPRE, subversionada pela pedagoga do grupo.

Quando a pesquisa foi realizada as crianças já contavam com um atendimento há mais de um ano. Dado importante, pois essa constância e tempo de atendimento garantiam o domínio da língua de sinais pelas crianças e também a interação entre eles.

O trabalho desenvolvido com essas crianças consiste em atendimento fonoaudiológico e pedagógico, sendo que isso se deve ao fato da instituição adotar como proposta de trabalho bilíngüe para surdos. A abordagem bilíngüe propõe que o surdo, adquira como L1 a língua de sinais e como L2 o português, podendo ser o português oral e/ou escrito.

No atendimento pedagógico, as crianças dessa pesquisa participam de sessões duas vezes por semana num período de 4 horas semanais com uma pedagoga fluente em língua de sinais e um instrutor surdo adulto usuário da língua de sinais.

Nas sessões dos atendimentos pedagógicos para as crianças, as brincadeiras apresentavam duas variáveis: a primeira com relação as conduzidas, em que um intermediador estabelece as regras e a segunda compreendem as livres, em que as crianças brincam sem intermédio dos adultos, esses interagindo somente quando solicitados.

Nesta pesquisa o foco foi observar e relatar as brincadeiras livres. O objetivo dessa pesquisa foi observar como ocorrem as situações imaginárias nas crianças surdas durante o processo de suas brincadeiras, e como se dá a imitação dos papéis social nessas situações, e quais, usos fazem da língua de sinais.

Foram realizados observações com registros fotográficos e anotações das situações das crianças surdas durante as brincadeiras.

Nas brincadeiras livres as crianças eram deixadas a vontade para brincarem num espaço ao ar livre, neste local era dado a elas diversos brinquedos como: brinquedos de casinha, bonecas, carrinho de feira com frutas, carrinhos, caminhões, entre outros.

3 CONSTRUINDO O IMAGINÁRIO PELA LÍNGUA DE SINAIS

A partir das teorias estudadas, em relação ao imaginário no brincar, podemos perceber

que essas crianças que são constituídas desde a primeira infância com a língua de sinais não apresentam déficit de linguagem, apresentando o mesmo estágio de desenvolvimento das crianças ouvintes e significam o mundo por meio dessa língua.

O estudo possibilitou algumas reflexões sobre como a língua de sinais favorece a brincadeira das crianças surdas e contribuiu para o desenvolvimento lingüístico dessas crianças. A brincadeira desenvolve a língua porque, para as crianças poderem contextualizar suas brincadeiras precisam fazer uso de uma língua. Com isso há desenvolvimento tanto da língua quanto da brincadeira, ou seja, uma completa a outra. Vale ressaltar que essas crianças se comunicam predominantemente em língua de sinais.

O brincar nesse contexto desenvolve a língua de sinais e está possibilita que a criança entenda o mundo em que vive e represente os papéis sociais dentro do imaginário do brincar, ou seja, é a aquisição de uma língua que proporciona significado desses brincar nas crianças surdas.

As crianças dialogam em língua de sinais, encenando situações domésticas como: cozinhar, limpar a casa, gostam de trocar de roupa, servir o café, fazer comidinha, brincar de motorista de carro entre outros. As situações relatadas e discutidas a seguir compreendem sobre o estudo dos diálogos do imaginário e as falas das crianças, essas situações foram vividas nos momentos lúdicos nos atendimentos pedagógicos, com isso podemos verificar que:

Uma das crianças, uma menina, definida como K, sempre solicitava a autora entregando o café numa xícara, imaginava o café estar quente e o gozo dela era ver a autora fazer o sinal de que o café estava quente juntamente com a expressão facial de estar com a língua queimando. K, tinha o prazer de ver a autora queimando a língua com o café e quando esse fazia o que ela solicitava, K, se sentia realizada e caía na gargalhada.

Outras vezes as crianças intermediavam os adultos no sentido de mostrar que estavam fazendo comida, em um brinquedo que para elas representava uma batedeira, esperando que a autora respondesse a ela com um sinal positivo em relação ao seu fazer. Exemplo dessa situação quando a mesma menina K, vinha com a batedeira em direção a autora entregando o bolo feito por ela. Seu desejo era que comesse seu bolo e fizesse sinal e expressão facial de que estava muito bom, a autora o fazia com muita ênfase de que seu bolo estava muito apetitoso e gostoso e K, ficava toda feliz e em retribuição ao elogio da-lhe outro pedaço até se cansar e ir brincar de outra coisa. Mas era nítido seu prazer em ver a autora interagindo com K e realizando seus desejos e fantasias, participando da sua vida adulta imaginária.

Uma última situação interessante observada pela autora, foi à forma como o menino M, fez para representar a limpeza de sua casa. M, pegou as suas cadeiras imaginárias e colocou-as todas em cima da mesa com os pés para cima e foi varrendo em baixo da mesa e ao redor desta. Curioso notar que após isso a mãe desse menino relata a autora, após essa contar sobre a brincadeira do filho, que ela mesma é usuária dessa prática em sua casa quando realiza a limpeza da casa. Ela relata que quando realiza a limpeza de sua casa faz como seu filho representou em sua brincadeira. Podemos perceber que M, estava realizando em sua brincadeira imaginária a representação do papel realizado por sua mãe, dito de outra forma, estava representando uma situação imaginária da vida adulta.

Na brincadeira as crianças acabam realizando os desejos não realizáveis como podemos constatar. Dessa forma eles participam do mundo adulto como qualquer outra criança e mais do que isso no mundo adulto majoritariamente ouvinte. “Esse aspecto do brincar é fundamental por envolver um trabalho de elaboração que é feito sobre as imagens e membros do grupo social e sobre modos culturais de agir e de estabelecer relações de modos interpessoais” (GÓES, 2004, p.11).

Quando a criança brinca de ser alguém ela acaba sendo alguém, tendo um papel, portanto, assume um “eu fictício”, ou possui a experiência “do eu do outro” como já anunciaram Vygotsky (1984) e Baktin (1997). O faz de conta, anunciado pela imaginação e pela linguagem, permite elaborar sobre os outros e sobre si, repercutindo sobre a formação da criança como membro da cultura e como indivíduo singular, isto é se constitui membro da cultura e como indivíduo singular isso é constituindo como surdo dentro de uma sociedade ouvinte falante de uma língua diferente da sua.

Durante as brincadeiras as crianças fazem uso da língua de sinais, expressões faciais e corporais, contato físico para se comunicarem entre si, com o instrutor surdo com a pedagoga e com a autora desse trabalho. Foi possível constatar que a língua de sinais no brincar desenvolve a construção da situação imaginária, o compartilhamento de significados, representações de papéis e o desenvolvimento da linguagem.

É interessante notar que nas brincadeiras observadas há um resgate dos papéis dos adultos. O jogo imaginário revela um espaço para o diálogo para a narrativa pelo complexo das situações.

Examinando a encenação do jogo imaginário vemos que as crianças vão compondo os diálogos no encontro dinâmico de locutores-interlocutores ativos, que se alternam nas enunciações e fazem parte de um fluxo de imaginação contínuo.

Um dado importante a ser levantado observado pela autora é o de que tanto as mães, quanto os pais e demais pessoas envolvidas com essas crianças surdas não se importam em definir as brincadeiras como de meninas e de meninos como já diversas pesquisas apontaram para esse direcionamento. A mãe do menino achou graça seu filho imitar em sua brincadeira os seus afazeres domésticos. Será que se essa criança não fosse surda essa mãe teria a mesma reação? O que é mais importante no desenvolvimento da criança surda para os pais? A língua é de tal importância que estes não se importam com os estereótipos sociais? Essas são perguntas que poderão ser respondidas em uma próxima pesquisa, mas que gostaria de deixar para os leitores pensarem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. Tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.
- CERISARA, A. B. Como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário. ANPED ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2001, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2001. 1 CD-ROM
- _____.; LOPES, P. A linguagem no brincar: repercussões do "faz-de-conta" para o processo de letramento. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora mediação, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- _____. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- QUADROS. R. M. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROSSI, T. R. F. **Brincar**: uma opção para a integração entre mãe ouvinte/filho surdo. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

Campinas, 2000.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Pioneira, 1991.

MARINA VELOSA SIMÕES:

Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Especialista em Educação e Reabilitação de Surdos pelo Centro de
Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto
(CEPRE) na Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), membro do grupo
de estudos surdos (GES)- Unicamp
mavsi1@gmail.com

Artigo recebido em: 20/02/2006
Artigo publicado em: 01/06/2006